

Dauber, Heinrich

**"kids are kids, wherever they are... ". Nord-Süd-Dialog: Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei Perspektiven'**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 20 (1997) 1, S. 27-36



Quellenangabe/ Reference:

Dauber, Heinrich: "kids are kids, wherever they are... ". Nord-Süd-Dialog: Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei Perspektiven' - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 1, S. 27-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63225 - DOI: 10.25656/01:6322

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63225>

<https://doi.org/10.25656/01:6322>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP**

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

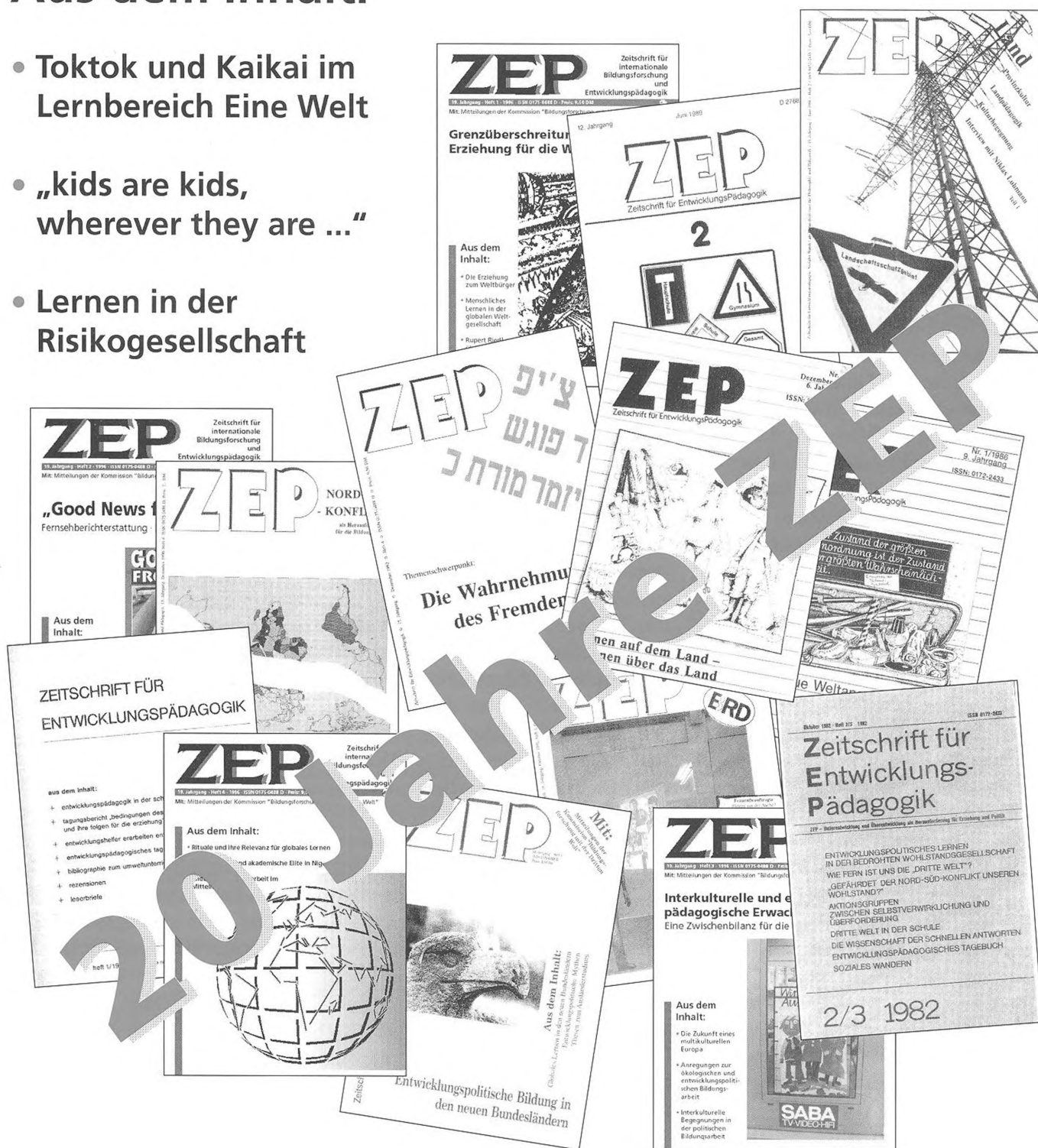
Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Aus dem Inhalt:

- Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt
- „kids are kids, wherever they are ...“
- Lernen in der Risikogesellschaft



# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang      März      1      1997      ISSN 0175-0488D

- |                 |           |   |
|-----------------|-----------|---|
| Barbara Zahn    | <b>2</b>  | Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt - The proof of the pudding is the eating   |
| Gisela Führung  | <b>8</b>  | Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken.   |
| Uli Jäger       | <b>13</b> | Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen                                 |
| Klaus Seitz     | <b>18</b> | Nachdruck erwünscht - Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP  |
| Heinrich Dauber | <b>27</b> | „kids are kids, wherever they are...“ Nord-Süd Dialog: Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei Perspektiven'                             |
| DGfE / BDW      | <b>36</b> | Nachrichten / Redaktionsstatut  |
| Kommentar       | <b>38</b> | Lernen in der Risikogesellschaft. Kapitulierte die Bildungspolitik vor der ökologischen Herausforderung?                              |
| Portrait        | <b>40</b> | Total normal, total global. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ und der Arbeitskreis Dritte Welt AK3W in Reutlingen |
|                 | <b>45</b> | Leserbriefe   |
|                 | <b>47</b> | Rezensionen   |
|                 | <b>51</b> | Kurzrezensionen   |
|                 | <b>54</b> | Unterrichtsmaterial   |
|                 | <b>56</b> | Informationen   |

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** ( Falls nicht bezeichnet ) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Inge Schmatz. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

#### Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

*Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt ein handlungsorientiert angelegtes entwicklungspädagogisches mehrjähriges Austausch- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Schulen und zwei Universitäten in Deutschland und Zimbabwe (1992-95).1*

### **Geschichte und Entwicklung des Projektes: Nord-Süd-Dialog**

Eine langjährige Zusammenarbeit zwischen Dr. Cowden Chikombah ('University of Zimbabwe') und Prof. Dr. Heinrich Dauber (Universität Gesamthochschule Kassel) in Fragen der Erwachsenenbildung sowie zu grundsätzlichen Themen wie 'Entwicklung und Erziehung' führte zu einer Gastprofessur Dr. Chikombahs an der Universität Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1990/91. In gemeinsamen Seminaren und vor dem Hintergrund vieler Diskussionen über Entwicklungspädagogik und die Zukunft der 'Einen Welt' entstand der Gedanke und das Interesse, die Ideen und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Zimbabwe miteinander zu vergleichen und, darüber hinaus, eine kritische Auseinandersetzung mit gegenseitigen Projektionen und Vorurteilen zu beginnen. Schon viel früher war die Idee entstanden, ein Lehrforschungsprojekt („Entwicklung und Erziehung“) ins Leben zu rufen, das im Wintersemester 1989/90 begann und an dem 12 StudentInnen teilnahmen. Dieses Projekt, das sowohl Theorievermittlung als auch Forschung umfaßte, fand seinen Höhepunkt in einer Studienfahrt nach Zimbabwe (März '92) und wurde mit der Erstellung eines Berichtes zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten im Sommersemester 1992 abgeschlossen. Im Oktober 1990 wurde zwischen dem Fachbereich 01 (Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften) der Universität Gesamthochschule Kassel und dem 'Department of Educational Administration', das der 'Faculty of Education' an der 'University of Zimbabwe' angegliedert ist, eine schriftliche Vereinbarung ('linkage') zur Unterstützung von Forschung und Lehre an beiden Universitäten geschlossen. Diese lief im Dezember 1993 aus und wurde 1994 noch einmal verlängert. Sowohl in Kassel als auch in Zimbabwe konstituierten sich kleine Teams von Wissenschaftlern, deren erste Aufgabe es war, den Kontakt zu verschiedenen Schulen aufzunehmen, um diese für die Mitarbeit im geplanten Projekt zu gewinnen. Nach einer längeren Auswahlphase erklärten sich die Freiherr-vom-Stein-Schule in Immenhausen (Gesamtschule) und die Seke No. 3 Highschool in Chitungwiza bereit, am Projekt teilzunehmen.<sup>1</sup> Das größte Hindernis zur Sicherung finanzieller Unterstützung schien zunächst die Komplexität des Projektes zu sein. Leider war es nicht möglich, das Vorhaben durch nur *eine* finanzierende Institution abzusichern. Schrittweise konnte jedoch die Unterstützung der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung sowie verschiedener Landes- und Bundesministerien gewonnen werden, so daß im April 1992 mit dem ersten Lehrerworkshop in Chitungwiza begonnen werden konnte. Beide Schulen erhielten eine technische Grundausstattung für Video- und Musikproduktionen (Videokameras, Schnittmaschinen, Musikinstrumente und -geräte, etc.). Die zimbabwischen und deutschen Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten die ersten

Heinrich Dauber

**„kids are kids,  
wherever they are...“**

**Nord-Süd Dialog:  
Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei  
Perspektiven'**

Video- und Musikproduktionen. 1992 fanden fünf Video- und Musikworkshops statt, davon zwei in Zimbabwe und drei in Deutschland. Der erste gemeinsame Workshop der Lehrer wurde im Januar 1993 auf dem Jugendhof Dörnberg bei Kassel abgehalten. Dieser Workshop wurde von deutschen wie zimbabwischen Wissenschaftlern begleitet.

Im April 1993 fand der zweite gemeinsame Lehrerworkshop in Zimbabwe / Chitungwiza statt. Danach verlagerten sich die Aktivitäten zunehmend auf die beiden Schulen. Im Verlauf des Jahres 1993 wurden mehrere Workshops in beiden Ländern durchgeführt. Beide Schulen erstellten Berichte und machten Erfahrungen mit ähnlichen Problemen, die sich teils aus dem Umgang mit der Technik, teils aus dem hohen Arbeitsaufwand ergaben, der für die LehrerInnen entstand. Von Anfang an stellte sich die Frage, inwieweit sich die Projekterfahrungen in den „normalen“ Unterricht integrieren ließen und inwieweit die im Projekt gemachten Erfahrungen an andere Schulen weitergegeben werden konnten. Von der Schule in Immenhausen kam der Vorschlag, Theater als weiteres Ausdrucksmittel in das Projekt mit einzubeziehen. Es entstanden zwei weitere Produktionsgruppen: Theater und Kabarett. Im Laufe des Jahres 1994 wurde deutlich, daß die Schülerinnen und Schüler offenbar mehr an anderen Themen als an den von den Erwachsenen vorgeschlagenen (Zukunft, Umwelt, Arbeitslosigkeit, Politik, etc.) interessiert waren. Sie definierten ihre eigenen Themen und setzten sie im Rahmen der Produktionen um, so z.B. Liebe und Freundschaft, Beziehung zu den Eltern, Drogenmißbrauch, Schulalltag, berufliche Perspektiven - alles Themen, die in unmittelbarem Bezug zu ihrer persönlichen Erfahrungswelt standen. Durch das Aufspüren von Gemeinsamkeiten ergaben sich Wege des gegenseitigen Kennenlernens und Verstehens. Trotz unterschiedlicher Darstellungsweisen unterschieden sich die Hauptanliegen beider kultureller Gruppen kaum voneinander. Im August 1994 kam es in Kassel schließlich zum ersten gemeinsamen Schülerworkshop. Im März/April 1995 folgte der zweite gemeinsame Schülerworkshop in Zimbabwe, der den Abschluß der

gemeinsamen Produktionsphasen bildete.

Die Durchführung und die Entwicklung des Projektes und die damit verbundenen Erfahrungen sowie erste Forschungsergebnisse wurden in ausführlichen Zwischenberichten dokumentiert (vgl. den Abschlußbericht Dauber/Kandemiri u.a. 1997). Insgesamt gesehen erbrachte dieses Projekt neue und komplexe Erfahrungen im Bereich der Möglichkeiten, zeigte aber auch deutlich die Grenzen internationaler Kooperation und interkulturellen Lernens auf (vgl. Dauber 1991).

Die von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz vorgelegte 'Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung' (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995), macht es möglich, das Forschungs- und Kooperationsprojekt 'Nord-Süd Dialog - Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe' (im folgenden kurz: Zimbabwe-Projekt genannt) historisch und systematisch in diesem Diskussionszusammenhang zu 'verorten' und dabei die spezifisch neuen Ansatzpunkte dieses Projektes zu akzentuieren.

Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, wie dem ehemaligen parlamentarischen Staatssekretär im Kultusministerium und späteren 'Senior Secretary in the President's Office', Isiah SIBANDA, der das Projekt in allen Phasen vorbehaltlos unterstützte, wurde zwar immer wieder von deutscher wie von zimbabwischer politischer Seite in offiziellen Ansprachen auf die Bedeutung völkerverbindenden Kulturaustauschs verwiesen, zu einer außergewöhnlichen

Abschluß des Projektes den offiziellen Kontakt zur zimbabwischen Partnerschule abbrach.

**These (1): Als kulturell-politische Vision ist die EINE WELT im wesentlichen auch heute noch ein Projekt der Ersten Welt. (Dies schließt die Verfolgung spezifischer ökonomischer Interessen mit ein.) Aus der Sicht der (ehemals) Dritten Welt steht eine ganz andere Vision im Vordergrund: die des gleichberechtigten Zugangs zur industrialisierten Lebensweise des Nordens, was inzwischen aus globalökologischen Gründen nicht mehr im Interesse der Ersten Welt liegt.**

In ähnlicher Weise wurde im Projekt versucht, von vornherein eine doppelte Partnerschaft zwischen zwei Universitäten (der Universität Gesamthochschule Kassel und der University of Zimbabwe in Harare) und zwei Schulen zu etablieren. Vorbereitet wurde dies durch gegenseitige Gastvorträge, eine Gastprofessur für Prof. Dr. Chikombah an der GhK, eine studentische Exkursion nach Zimbabwe und ein offizielles Linkage zwischen den beiden beteiligten Fakultäten, das bei der praktischen Umsetzung der Kooperation jedoch nur auf deutscher Seite insoweit von Bedeutung war, als es die Grundlage bildete für hochschulinterne und -externe Anträge (z.B. GTZ, DAAD) auf finanzielle Förderung des Projektes. Trotz vielfältiger Bemühungen war es in keiner Phase des Projektes möglich herauszufinden, welche Bedeutung dem Linkage auf zimbabwischer Seite wirklich zukam. Dieses Abkommen wurde aus ebenso ungeklärten Gründen von zimbabwischer Seite - nach Kenntnis der deutschen Seite - auch nie offiziell ratifiziert.

Die Partnerschaft der beiden beteiligten Schulen wurde in offiziellen Reden zwar immer wieder beschworen, jedoch niemals in einem offiziellen Akt festgeschrieben und bestätigt, sondern blieb in der Verantwortung der beteiligten Schulleiter und Lehrer, was in der Folge Anlaß zu permanenten Unklarheiten, Mißverständnissen und Auseinandersetzungen zwischen Einzelpersonen zum Thema 'persönliche und/oder institutionelle Verantwortlichkeit' führte.

Rückblickend zeigt sich hier eine strukturelle Unterdeterminiertheit des Projektes, die sich daraus erklärt, daß zumindest in der Anfangsphase des Projektes weder

Unterstützung hat dies jedoch nicht geführt. Vor allem auf zimbabwischer Seite standen ganz andere Interessen und Prioritäten im Vordergrund: die Möglichkeit, im Rahmen des Projektes nach Deutschland zu kommen, Zugriff auf moderne Technologien zu erhalten, das eigene Prestige aufzubessern.<sup>2</sup>

Auf dem Erfahrungshintergrund des Projektes verdichtete sich - zumindest auf deutscher Seite - der Eindruck, an der Entwicklung einer friedensstiftenden Vision der Einen Welt nur einseitig interessiert und engagiert zu sein, was letztlich auch dazu führte, daß die deutsche Schule nach

auf deutscher noch auf zimbabwischer Seite überstaatliche Institutionen mit ihren Integrationsinteressen gewonnen und ins Spiel gebracht werden konnten (z.B. die von Willy Brandt ins Leben gerufene Nord-Süd-Kommission). Auch die internen Vereinbarungen waren nicht hinreichend institutionell abgesichert.

**These (2): Nach wie vor scheinen größere Projekte internationaler Zusammenarbeit darauf angewiesen zu sein, organisatorisch in übergreifende institutionelle Zusammenhänge (z. B. Internationale Jugendwerke) ein-**





**gebunden zu sein. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) scheinen dafür in der Regel zu klein zu sein, es sei denn, sie sind auf beiden Seiten hinreichend repräsentiert.**

In kritischer Einschätzung der virtuell längst entstandenen Weltgesellschaft wurde im 'Zimbabwe-Projekt' ziemlich früh ein Schwerpunkt auf den Einsatz moderner Kommunikationsmedien (Video- und Musikproduktionen) gelegt. Von vornherein war klar, daß ein zentrales Ziel des Projektes darin bestand, den Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Medienproduktionen zu erstellen und dabei sämtliche Aufgaben und Funktionen selbst zu übernehmen: von der Bestimmung der Themen und Ziele über das Erstellen von Drehbüchern und Partituren sowie deren Umsetzung als Schauspieler oder Sänger bis zur technischen Aufnahme und Dokumentation. Diese Produktionen sollten allerdings technisch wie inhaltlich gewisse Minimalvoraussetzungen erfüllen, um sich gegenüber dem allgemeinen Informationsangebot der Massenmedien behaupten zu können bzw. dort sendefähig zu sein.

Die Umsetzung der inhaltlichen Fragestellung: *'Eine Welt' als Medienprojekt* entsprang überdies der Überlegung, daß die Jugendlichen in Deutschland und Zimbabwe auf diesem 'Markt' vergleichbaren Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind und von daher ähnliche Interessen vorausgesetzt werden konnten. In der Tat zeigte sich dann, daß zwar beide Gruppen von den modernen Massenmedien gleichermaßen fasziniert waren, der Zugang dazu und die Erfahrungen damit jedoch sehr unterschiedlich waren. Noch ist die moderne Medienwelt eine Welt des Nordens.

**These (3): Die EINE WELT hat sich auf der Ebene elektronischer Massenmedien als virtuelle Weltgesellschaft längst durchgesetzt. Welche 'Welt-Bilder' dabei allerdings vermittelt werden, liegt am wenigsten in der Hand der Menschen, über deren Leben gesendet wird. Den Betroffenen selbstbestimmten Zugang zu diesem Markt zu verschaffen ist eine entscheidende Voraussetzung für eine andere, gerechtere Berichterstattung und damit auch für globales Lernen.**

Aufgrund positiver zwischenmenschlicher Erfahrungen mit einzelnen zimbabwischen Gästen in Deutschland und als (einzelne) deutsche Gäste in Zimbabwe entsprechend eingestimmt, kam es im Zimbabwe-Projekt unter anders gelagerten Rahmenbedingungen zu ernüchternden Erfahrungen in Blick auf das *Management großer interkultureller Gruppen*.

Die beiden interkulturellen Lehrerworkshops 1993 in Deutschland und Zimbabwe mit etwa 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Lehrer, Medienteamer und wissenschaftliche Begleitung) und erst recht die beiden internationalen Schülerworkshops (1994 in Deutschland/1995 in Zimbabwe) mit über 100 Teilnehmern waren für die 'verantwortlichen Gastgeber' mit so viel organisatorischen und infrastrukturellen Problemen belastet, daß der interkulturelle Austausch darüber phasenweise völlig in den Hintergrund trat und - zumindest z.T. - von längst überwunden geglaubten

nationalen und interkulturellen Vorurteilen und Stereotypen überlagert wurde. Die Zimbabweer fühlten sich als Gäste verplant und als Gastgeber entmündigt, die Deutschen als Gastgeber in ihren Bemühungen nicht ernst genommen und als Gäste vernachlässigt. Dabei war an sich ein klares Reglement vereinbart worden: Die jeweiligen Gastgeber sollten die Verantwortung und damit auch freie Hand bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen Workshops haben.

Daß solche Vereinbarungen in sich selbst kulturell definiert und daher immer wieder erklärungsbedürftig sind, wurde allen Beteiligten erst nach und nach bewußt. Erschwert wurde dies nicht zuletzt durch sprachliche Verständigungsschwierigkeiten. Oft waren 'die Deutschen' mit ihren begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten auf englisch zu 'direkt', 'die Zimbabweer' andererseits zu 'höflich', um aufkommende atmosphärische Störungen frühzeitig wahrzunehmen und aufzuklären.

Die Situation in Zimbabwe wurde weniger dadurch erschwert, daß die äußeren Bedingungen (Unterbringung, Transport, Produktionsmöglichkeiten) nicht optimal waren, das waren sie in Deutschland auch nicht immer, sondern daß diejenigen, die sich verantwortlich fühlten, nämlich den beteiligten zimbabwischen Lehrern, schon im Vorfeld der Zugriff auf die notwendigen Ressourcen durch 'höhere Instanzen' verwehrt wurde und die Deutschen sich daher gezwungen sahen, phasenweise auch in Zimbabwe die Regie zu übernehmen - was unvermeidlich auch zu 'Gesichtsverlusten' auf beiden Seiten führte. Dahinter zeigten sich grundlegende Unterschiede nicht nur in der Wissenskultur, sondern auch der sozialen Struktur beider Länder, die erst im Laufe des Projekts deutlich zu Tage traten. So war die deutsche Schüler- und Lehrergruppe beim zweiten interkulturellen Workshop schon eine Woche im Land, als die beteiligten zimbabwischen Institutionen (University of Zimbabwe und Ministry for Education and Culture) aufgrund massiver Interventionen der deutschen Projektleitung anfangen, sich darüber zu verständigen, wer denn nun die Verantwortung (und vor allem die Kosten) für deren Unterkunft und Transport zu übernehmen habe.

**These (4): Ein entscheidender Faktor bei interkulturellen Begegnungen scheint der Einfluß des jeweiligen kulturellen und sozialen Kontextes zu sein. Dies gilt auch im Blick darauf, daß jede Gruppe sich im eigenen und im fremden kulturellen Kontext verschieden verhält. Gastgeber oder Gast zu sein aktiviert unterschiedliche kulturelle Selbst- und Fremderwartungen, was ebenso intensiv wie behutsam bewußt gemacht werden muß. Dies ist ein weithin unerforschtes Thema interkultureller Begegnungen. Damit ist auch die Vorstellung hinfällig, internationale oder interkulturelle Begegnungen ließen sich in gleichbleibend fortschreitender Logik schrittweise vom Nahen zum Fernen erweitern. Vielmehr bedarf jede Kontexterweiterung einer neuen Form und interkulturellen Didaktik der Begegnung.**

Das 'Zimbabwe-Projekt' war von Anfang an so konzipiert, daß beide Länder resp. Schulen nicht nur über die

gleichen technologischen Ausgangsvoraussetzungen (i.S. semi-professioneller Video- und Musikstudios) verfügen, sondern auch den Lehrern und Schülern beider Länder die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten in Video- und Musikproduktion geboten werden sollten. Dieser Grundsatz wurde auch weitgehend durchgehalten, was zu unvorhergesehenen Reisekosten im Projekt führte, da sich die zu Anfang des Projekts vereinbarte gleichgewichtige Aufteilung dieser Ausbildungsphasen für Lehrer und Schüler nicht in der erhofften Form umsetzen ließ, so daß letztendlich beide Gruppen von deutschen Teamern ausgebildet werden mußten. Zwar hätte auch Zimbabwe sowohl im Video-, als im Musik- und im Tanz-/Theaterbereich, der später als drittes Medium hinzukam, über entsprechende universitäre und außeruniversitäre, staatliche und private Ausbildungskapazitäten verfügt. Aus den verschiedensten Gründen (Forderung von nicht leistbaren Sonderbezahungen, professionelle Konkurrenz, Mißtrauen der zimbabwischen Schulleitung und der Lehrer) konnten diese 'Ressourcen' aber nicht langfristig für das Projekt gesichert werden. Dieses aus deutscher Sicht keineswegs erwünschte zusätzliche Ungleichgewicht - kamen doch schon die ganzen finanziellen Mittel für Equipment und Reisekosten aus Deutschland - war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, daß sich die universitäre Projektleitung auf zimbabwischer Seite im Blick

folgt wie technische und personelle Kapazitäten dafür freigestellt werden und die entsprechenden Personen von Anfang an in die Entwicklung der Gesamtkonzeption eingebunden sind. Dazu gehört auch eine klare Vereinbarung darüber, welche Seite auf welchen Ebenen Ressourcen mobilisieren kann und welche Defizite bestehen, für die Kompensationsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Andernfalls verschiebt sich das sowieso bestehende ökonomische Ungleichgewicht in der Zusammenarbeit allzuleicht erneut zuungunsten des Entwicklungslandes. In der Praxis derzeitiger Entwicklungskooperation wird sich dieser Grundsatz allerdings nur mit Abstrichen durchhalten lassen.

Die medienpädagogische, handlungsorientierte Projektkonzeption wurde von Bildungspolitikern beider Seiten ausdrücklich begrüßt und führte, wie qualitative und quantitative Begleituntersuchungen zeigen, zu nachweisbaren Veränderungen in den Einstellungen und Handlungen der beteiligten Schüler und Lehrer. Zu wirklich fächerübergreifendem Unterricht, wie dies von der Projektleitung vorgeschlagen und konzipiert war, kam es allerdings auf keiner der beiden Seiten. Dennoch war unübersehbar, daß alle Lehrer zunehmend projekt- und schülerorientiert unterrichteten; die Schüler entwickelten neue Formen von Selbst-

bewußtsein, die es den nicht am Projekt beteiligten Lehrern schwerer machten, mit traditionellen, lehrerzentrierten Methoden die Motivation und Mitarbeit der Schüler aufrechtzuerhalten. (So galten die deutschen Schüler bei nicht am Projekt beteiligten Lehrern als 'arrogant' und 'besserwischerisch', die zimbabwischen Schüler in entsprechender Weise als 'renitent' und 'aufsässig', was sogar zu körperlichen Mißhandlungen durch Lehrer führte.) Auf zimbabwischer Seite führte dies schon in den Anfangsphasen des Projekts zur Disziplinierung und Ablösung des Sprechers der Lehrerprojektgruppe, nach Abschluß des Projekts zum zeitweiligen Schulausschluß eines besonders engagierten Schülers, selbst ehemaligen Schulsprechers.

Insgesamt läßt sich jedoch aus verschiedenen (u.a. soziometrischen) Befragungen

eindeutig belegen, daß am Ende des Projektes die zimbabwischen, gefolgt von den deutschen Mädchen die 'Gewinner' des Projektes waren: ihr Status hatte sich vom letzten bzw. vorletzten auf den ersten/zweiten Platz verschoben; in ihrer Selbstbeurteilung hatten sie sich am meisten (in Richtung 'Selbstbewußtsein' und 'Selbstvertrauen') verändert.

Unbeabsichtigte 'Bildungshilfe' in Sachen personen- und projektorientierter Pädagogik erwies sich im Sinne eines 'heimlichen Projektlehrplans' als ebenso unvermeidbar wie ambivalent. Zwar kamen die Anregungen von außen, d.h. aus der deutschen Projektstruktur; die Impulse führten dann jedoch bei den involvierten afrikanischen Lehrern und Schülern zu einer (selbst-)kritischen Beurteilung der eigenen päd-



auf alle praktischen (Ausbildungs-)Probleme für unzuständig erklärte. Auch das zur Fakultät gehörende Department for Educational Technology interessierte sich nur für die Geräte, aber nicht den Inhalt und das Ziel des Projekts.

Da es keine übergreifenden institutionellen Strukturen, z.B. im Sinne eines Projekt-boards gab, mußten bei ständigem Wechsel der Ansprechpartner auf zimbabwischer Seite auch die ideellen Zielsetzungen des Projekts ständig neu vermittelt werden.

**These (5): Internationale Kooperationen sind auf gleichberechtigter Basis nur dann erfolgversprechend, wenn vorab geklärt werden kann, daß auf beiden Seiten sowohl gemeinsam geteilte ideelle Zielvorstellungen ver-**

agogischen Verhältnisse und Umgangsformen und einer starken Veränderung in Richtung personenorientierten Lehrens und Lernens.

Große Bedeutung kam in diesem Zusammenhang den beiden Schulleitern zu, die bei strukturell ähnlichen Interessen, nämlich weitgehend die Kontrolle über ihre Schule zu behalten, in der Praxis extrem unterschiedliche Positionen im Projekt einnahmen: Während der deutsche Schulleiter der 'Hauptmotor' des Projektes in seiner Schule war, konnte der zimbabwische Schulleiter nur als 'Hauptbremsen' bezeichnet werden. Dazu kam, daß die zimbabwischen Lehrer fast durchweg eine Generation jünger als die deutschen Lehrer waren, was im Kontext zimbabwischer Umgangsformen implizit stets eine Autoritätsbeziehung einschloß, die von den deutschen Lehrern auf dem Hintergrund des eigenen kulturellen Kontextes so nicht wahrgenommen wurde.

**These (6): Interkulturelle Projekte sind stets, wenn auch zumeist unausgesprochen, von einem 'heimlichen Lehrplan' bestimmt. Häufig dominiert dabei diejenige Seite, die das Projekt initiiert hat und aktiv vorantreibt - in der Praxis vieler Projekte ist dies die deutsche Seite. Solange dieser 'heimliche Lehrplan' nicht explizit thematisiert wird, wird er unbeabsichtigte Nebenfolgen produzieren, die im Sinne des Projekts teils erwünscht, teils unerwünscht sein werden. Methodisch gibt es prinzipiell zwei sich ergänzende sozialwissenschaftliche Möglichkeiten, damit konstruktiv umzugehen:**

- entweder kontinuierlich den unterschiedlichen kulturellen Kontext zu thematisieren und dabei auch Konflikte und Mißverständnisse in Kauf zu nehmen; diese Vorgehensweise wird jedoch nur 'erfolgreich' sein, wenn beide Seiten bereit und fähig sind, die eigenen (zunächst unbewußten) kulturellen Normen im Spiegel der wechselseitigen Irritationen zu erkennen, um sich dann auf einer anderen logischen Ebene in exzentrischer Weise, d.h. von außen betrachtend, dazu zu verhalten;

- oder sich im psychoanalytischen Sinne die eigenen *Gegenübertragungen*, d.h. die eigenen gefühlsmäßigen Beziehungsreaktionen im Kontakt, *bewußt zu machen*, um sich auf diesem Hintergrund in die korrespondierenden (unbewußten) Übertragungsreaktionen der anderen Seite 'einzufühlen'.

Diese Problematik ist schon vor mehr als 30 Jahren von Gottfried Hausmann erkannt worden. In einer 1962 erschienenen Publikation des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik werden schon vier Grundsätze entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit in der Schule formuliert:

- „- *Eine Welt*: Die „Eine Welt“ wird als *Horizont* beschrieben, in den alle Bildungsinhalte zu stellen sind; die globale Interdependenz in der Einen Welt soll als *Gegenstand* schulischen Lernens und die Befähigung zum verantwortlichen

Handeln als zentrales *Erziehungsziel* benannt werden.

- *Interkulturelles Lernen*: Die *kulturelle Pluralität* der Weltgesellschaft wird ausdrücklich anerkannt und das Bemühen artikuliert, von anderen Kulturen unter Beachtung der je verschiedenen kulturgebundenen Wahrnehmungskontexte, der 'inneren Perspektive' zu lernen.

- *Überwindung des eurozentrischen Mitleidsdenkens*: die außereuropäischen Völker sollen als *Subjekte* ihrer Geschichte dargestellt werden, was die Abkehr von einer



Katastrophendidaktik einschließt, die die Menschen in der Dritten Welt zu Objekten des Mitleids degradiert.

- *Entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip*: anstelle einer bloß quantitativen Erweiterung des Bildungskansons durch neuen Lernstoff müsse in allen Bildungsgütern eine globale Weltsicht als integrale Perspektive zum Ausdruck kommen.“ (Scheunpflug/Seitz 1995, S.205).

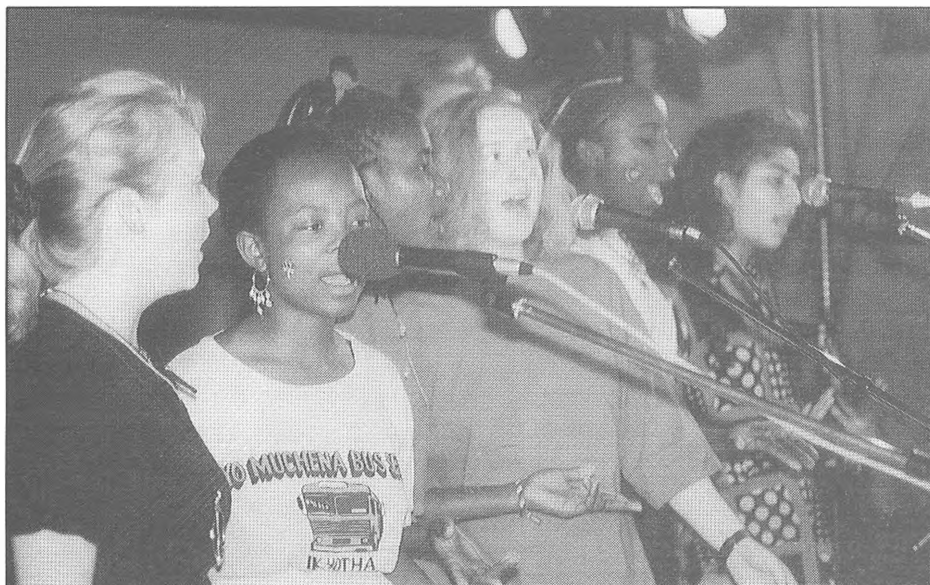
Dieses Programm, so idealistisch es 1960/61 auf einem internationalen Seminar formuliert wurde, verfügte dennoch auch in den frühen 90er Jahren zumindest in Hessen noch über genügend moralische Autorität, um mit ähnlichen Begründungen das Zimbabwe-Projekt politisch 'hoffähig' zu machen. Angesichts wachsender Fremdenfeindlichkeit und zunehmender Ausschreitungen gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden wurde dann jedoch auch das Zimbabwe-Projekt als wichtiger Beitrag im Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit betrachtet. Entsprechend der politischen Großwetterlage und der damit verbundenen Förderrichtlinien der verschiedenen das Projekt finanzierenden Institutionen mußten die Zielsetzungen des Projekts immer wieder neu präzisiert und spezifiziert werden. Phasenweise erschöpfte sich die Energie der wissenschaftlichen und schulischen Projektleitung auf deutscher Seite darin, in diesem Sinne ständig erneut dafür Sorge zu tragen, daß das Projekt fortgeführt werden konnte.

**These (7): Entwicklungspolitische/entwicklungspädagogische Projekte sind in ihrer legitimatorischen Akzeptanz (und damit ihrer finanziellen Absicherung)**



in hohem Maße abhängig von wechselnden institutionellen und politischen Kontexten. Die Mobilisierung politischer und öffentlicher Unterstützung muß schon in der Beantragung des Projektes als zentrale Aufgabe definiert und mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.

Im Zimbabwe-Projekt wurde von Anfang an betont, daß es sich um ein *handlungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt* handeln würde. Weder die wissen-



schaftliche Begleitung noch die beteiligten Schulleitungen (sowie Lehrer und Schüler) konnten außer inhaltlichen und organisatorischen Rahmenvorgaben zu irgendeinem Zeitpunkt des Projektes im Sinne der Curriculumtheorie eindeutig vorab in einem Entwurf planen.

Als Handlungsforschungsprojekt in der interkulturellen Zusammenarbeit konzipiert, kamen zwar alle Ebenen einer differenzierten Curriculumrevision ins Spiel, dennoch waren die einzelnen Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen eher Ergebnis ständiger Rückkoppelungsprozesse und reflektierter Neubewertungen des laufenden Prozesses als vorab rational geplanter Strategien und Entwürfe. Damit wurde zwar ein Hauptfehler traditioneller Aktionsforschung vermieden, nämlich vorab von wissenschaftlicher Seite zu definieren, auf welche emanzipatorischen Ziele die Praktiker zu verpflichten seien; gleichzeitig führte diese abduktive wissenschaftliche Vorgehensweise (vgl. Moser 1995), in der allgemeine Schlußfolgerungen weder auf induktive Weise aus empirischen Beobachtungen noch deduktiv aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurden, sondern durch jeweilige Kontextinterpretationen in detektivischer Manier erst erschlossen werden mußten, zu einem sich ständig zirkulär erneuernden Forschungs- als Interpretationsprozeß. Mit anderen Worten: Alle gemeinsamen Handlungsschritte mußten in doppelter Weise kulturell reflektiert werden. Unter diesen Umständen läßt sich Praxisforschung am besten als 'selbstreflexives Verhalten zum eigenen Kontext' beschreiben.

Auf einer anderen Ebene spielte die im Weltmaßstab fortbestehende ökonomische und politische Ungleichheit eine

nicht zu übersehende und für die Zusammenarbeit problematische Rolle: Auch auf der persönlichen Ebene ging es zwischen den 'reichen Deutschen' und den 'armen Zimbabweern' ganz lapidar um das 'liebe Geld'. Die realen ökonomischen Disparitäten, von den Lehrergehältern bis zu den Lebenshaltungskosten in beiden Ländern, benachteiligten die Zimbabweer in doppelter Weise und schufen für beide Seiten unproduktive persönliche Abhängigkeiten. Dieses, allen Entwicklungshelfern aus eigener Erfahrung wohlvertraute Problem, entwickelte im Rahmen der gegenseitigen

Besuche und dem damit verbundenen direkten Kennenlernen der alltäglichen Lebensbedingungen, Wohnverhältnisse etc. eine besondere Brisanz. Den Deutschen blieb am Ende nichts anderes übrig, als auf große Teile geliehener Gelder resigniert zu verzichten oder sie im Sinne eines 'Schuldenerlasses' großzügig zu verschenken. (Dennoch: Auf deutscher Seite überstiegen diese Summen nie ein Fünftel der monatlichen Gehälter, auf zimbabweischer Seite handelte es sich dabei um Summen, die mehreren Monatsgehältern entsprachen.)

#### These (8): Internationale GeRECHTigkeit läßt sich durch

**Begegnungen zwischen der Ersten und der Dritten Welt unter den derzeitigen Weltwirtschaftsbeziehungen nicht herstellen. Zwar können Klischees, die aus der Darstellung Afrikas und Deutschlands in den Medien erwachsen, abgebaut werden - nicht alle Deutschen wohnen und leben wie der Dallas-Clan und nicht alle Afrikaner sitzen in Felle gehüllt von morgens bis abends hinter der Trommel -, die real ungleichen Lebensverhältnisse werden bei wechselseitigen Austausch jedoch um so deutlicher erfahrbar; allerdings auch die Tatsache, daß es hier wie dort Einzelpersonen sind, die ihre persönliche Situation mehr oder weniger aktiv selbst gestalten und damit auch ihre äußeren Lebensumstände bestimmen.**

Aus der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit zum Thema „Entwicklung und Erziehung“ ergaben sich vier zentrale Orientierungspunkte für das spätere Forschungsprojekt: erstens sollte es um die *Zukunft der Einen Welt* gehen; zweitens sollten die *verschiedenen Perspektiven des Nordens und des Südens* herausgearbeitet werden; drittens sollten nicht die Sichtweisen der Wissenschaftler, Politiker oder Pädagogen im Mittelpunkt stehen, sondern von den *Erfahrungen der Jugendlichen* ausgegangen werden; viertens sollten die Gruppen *sich gegenseitig selbst vorstellen* und bekannt machen über die mediale Dokumentation *eigener Alltags-situationen*.

Die *Bochumer Nahbereichsthese* hat sich im Zimbabwe-Projekt als *richtig und falsch* erwiesen: Die Jugendlichen, vor allem die deutschen Mädchen, waren zwar bereit, sich im eigenen schulischen Kontext kognitiv mit den globalen

Überlebensfragen auseinanderzusetzen. Diese Themen verloren jedoch, und das auf beiden Seiten zum gleichen Zeitpunkt bzw. in der gleichen Prozeßphase schlagartig an Bedeutung, als es darum ging, die Konfliktsituationen ihres eigenen Alltags zu identifizieren und in Form von Medienproduktionen zu dokumentieren. Aber zur gegenseitigen Verblüffung, vor allem der Erwachsenen, waren andere Themen in beiden Gruppen strukturell identisch, nämlich die Themen von Jugendlichen zwischen Familie, Schule und Freizeit. *Die eigenen biographischen Entwicklungskrisen stellten sich als die kulturübergreifenden generativen Themen* heraus (Rechte von Jugendlichen in der Familie, Umgang mit Liebe und Drogen etc.).

Konsequenterweise erweiterte das Projekt - auf deutscher Seite - den schulischen Lernraum um außerschulische Handlungs- und Begegnungsfelder. Die lokalen Jugendzentren wurden in die Arbeit miteinbezogen. (Und dort finden nach Abschluß des Projektes und der schulischen Kooperation noch vergleichbare Aktivitäten statt.)

**These (9): Die globalen Überlebensfragen der Menschheit stellen - zumindest für Jugendliche - keine generativen Themen dar. Ihre alltäglichen Konfliktsituationen sind jedoch in der Ersten und Dritten Welt strukturell vergleichbar und in der interkulturellen Zusammenarbeit bearbeitbar. Jugendliche haben nicht die gleichen übergreifenden Zukunftsprobleme, ihre altersspezifischen Entwicklungskrisen sind diese Probleme. In der Auseinandersetzung damit identifizieren sie sich selbst und gegenseitig als 'girls and boys wherever they are...'. Voneinander zu lernen, kann nicht heißen, die eigenen oder die fremden Lebensweisen oder Umgangsformen als 'besser' oder 'schlechter' zu klassifizieren, sondern sich auf dem Hintergrund strukturell ähnlicher Erfahrungen zu begegnen. Im Mittelpunkt der Begegnung stehen also nicht 'übergreifende' (aus eurozentrischer Sicht formulierte) Themen, sondern 'untergreifende' menschliche Erfahrungen.**

Aus manchen Ecken der 'Solidaritätsgruppen' wurde das Projekt gelegentlich als zu teuer und überflüssig, ja schädlich kritisiert: „Wozu soll es gut sein, 'high tech' in Form neuester Videotechnologie nach Afrika zu exportieren, wo wir hier gerade versuchen, den Einfluß des Fernsehens in unserem Alltag zu begrenzen?! Wie viele Schulspeisungen hätte man von diesem Geld bezahlen können, wie viele Feldhacken kaufen können, mit denen Schulen für ihre eigene Ernährung hätten sorgen können!“<sup>3</sup> Auf zimbabwischer Seite konnte diese Kritik nicht nachvollzogen werden. Statt dessen wurde umgekehrt betont, dies sei das erste Projekt, das sich darum bemühe, die Dritte Welt nicht durch 'angepaßte Technologien' erziehen zu wollen, sondern zunächst gleiche technologische Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zu

schaffen. Aus zimbabwischer Sicht wurde eher kritisiert, daß von deutscher Seite nicht noch mehr Mittel, z.B. für die Bezahlung der zimbabwischen Lehrer sowie weiterer zimbabwischer Teamer bereitgestellt wurden, was aus haushaltsrechtlichen Gründen der finanzierenden deutschen Institutionen jedoch nicht möglich war.

**These (10): Ebenso wie in Entwicklungshilfeprojekten sollten auch in entwicklungspädagogischen Projekten die Ziele und Mittel der Zusammenarbeit nicht nur einvernehmlich abgestimmt werden, sondern auch im klar definierten Interesse beider Seiten liegen, um von vornherein materielle oder ideologische Bevormundungen zu vermeiden.**

Im Zimbabwe-Projekt wurde dieser Ansatz schrittweise radikalisiert. Einerseits wurde deutlich, daß es - derzeit - keine gemeinsamen Veränderungsstrategien für junge Menschen aus der Ersten und der Dritten Welt gibt. Dazu sind die jeweiligen Probleme zu unterschiedlich oder ihre Interpretation zu verschieden.

Andererseits können neue Verhaltensmöglichkeiten nur erprobt werden, wenn es gemeinsame zielorientierte, instrumentelle Handlungsfelder gibt. Gemeinsame Handlungsfelder entstehen jedoch weder hierzulande noch in Zimbabwe, wohl aber in der *Praxis der Zusammenarbeit*, in der die unterschiedlichen Sichtweisen strukturell gleicher Erfahrungen und Probleme mit Hilfe von Medien dokumentiert werden.



Wie die Beobachtungen im Projekt zeigen, kam es immer dann zu direkten Kontakten und Auseinandersetzungen, mithin zu neuen Verhaltensweisen, wenn es darum ging, gemeinsam *handlungsorientiert zusammenzuarbeiten*: ein Werk zu konzipieren und zu gestalten, ein Theaterstück, ein Kabarett, einen Song, einen Videofilm als 'Produkt' herzustellen.

Sobald diese Herausforderung wegfiel, z.B. auf gemeinsamen Ausflügen, zogen sich beide Gruppen von Jugendlichen tendenziell, von Ausnahmen abgesehen, in die vertraute Kuschelatmosphäre der eigenen Peergroup zurück.

Die Jugendlichen begründeten dieses Verhalten pragmatisch: Es sei zu anstrengend, ständig englisch (statt deutsch oder shona) zu sprechen. Vielleicht verbarg sich dahinter jedoch auch ein grundlegender 'Konflikt' der kulturellen Interpunktion von Kommunikation: Für die Deutschen bedeutet Zusammensein in der Regel 'zusammenarbeiten', d.h. instrumentell orientierte *Zusammenarbeit*. Es gab jedoch, zumindest zwischen den zimbabwischen Jugendlichen und den deutschen Mädchen, auch lange Phasen entspannten, nicht zielgerichteten Zusammenseins.

**These (11): Solange es keine direkten gemeinsamen Handlungsräume**

**für Menschen der Ersten und der Dritten Welt gibt, müssen Projekte der Begegnung arrangiert werden. Als Handlungsräume können sie sich nicht direkt auf die unterschiedlichen Lebenswelten beziehen, sondern nur auf den gemeinsamen Kontext der Begegnung, in dem die jeweils eigenen Erfahrungen neu interpunktiert werden. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten werden gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungsstrukturen erkennbar und dokumentierbar.**

Dieses Konzept bestimmte auch weitgehend die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung: Zunächst stark beteiligt an der inhaltlichen und organisatorischen Bestimmung und Durchführung des Projekts, beschränkte sich die wissenschaftliche Begleitforschung zunehmend auf die Dokumentation der laufenden Prozesse, ohne diese allerdings nur von außen quasi 'objektiv' beschreiben zu wollen.

So wurden die Ergebnisse von prozeßbegleitenden Interviews mit allen Beteiligten, sowie erste theoretische Interpretationen auftretender Probleme gegen Ende des Projektes, fortlaufend veröffentlicht und beeinflussten auf diese Weise in der einen oder anderen Weise auch das Selbstverständnis der Beteiligten und damit den aktuellen Fortgang des Projekts.

**These (12): Interkulturelle Begegnungen bedürfen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten einer eigenen prozeßorientierten methodischen Begleitung i.S. der Konzepte handlungsorientierter Feldforschung. Die dabei gewonnenen 'Daten' sind nicht eindeutig, statisch oder 'objektiv', sondern unterliegen der ständigen kommunikativen Bewertung aller Beteiligten im Prozeß der Zusammenarbeit.**

Ein solches dialogisches Verständnis interkulturellen Lernens prägte alle Phasen des Zimbabwe Projekts. Methodisch kam es schon in dem Grundsatz zum Ausdruck, daß die deutschen wie die zimbabwischen Lehrer (und später Schüler) gebeten wurden, Formen der *Selbstvorstellung als Selbstidentifizierung* zu erproben und damit sie von Anfang an

mit der Frage konfrontiert waren: Wer sind wir? Wie können wir uns den anderen vorstellen? Was wollen wir von uns zeigen? Was ist uns in unserem eigenen Leben und Selbstbild wichtig genug, um in den interkulturellen Dialog eingebracht zu werden? Ein Vergleich des Ansatzes im Projekt mit der Konzeption traditioneller interkultureller Austauschprogramme kann dies verdeutlichen:

#### „traditionelle Position“

umfassende, sprachliche, landeskundliche Vorbereitung auf das  
ANDERE LAND  
die  
FREMDE KULTUR  
(Ziel: Vorurteilsabbau)

#### „Ansatz im Projekt“

Sensibilisierung für die eigene Geschichte, eigenkulturelle Wahrnehmungsmuster im Blick auf das  
EIGENE LAND  
die  
VERTRAUTE KULTUR  
(Ziel: Identitätsklärung)

**These (13): Im Kontext eines neuen Paradigmas der interkulturellen Begegnung, dem 'Interkulturellen Lernen', tritt die dialogische Entschlüsselung der dialektischen Verschränkung des 'Eigenen im Fremden' und des 'Fremden im Eigenen' in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit.**

Die idealistischen Schwachstellen dieses Ansatzes sind jedoch unübersehbar:

- Interkulturelles Lernen ist als *gleichberechtigte Begegnung* nur in einem Kontext möglich, in dem alle - zumindest prinzipiell - die gleichen Möglichkeiten und vor allem *Rechte* haben.

- Der *Dialog zwischen dem Norden und dem Süden* unterliegt allzuleicht noch der Versuchung, sich für das exotische Fremde als das 'Natürliche' emphatisch zu begeistern und darüber die im Blick auf globale Zukunftsperspektiven notwendig zu entwickelnde *Streitkultur* zu vernachlässigen.

- Insbesondere wenn *Interkulturelles Lernen* als *Globales Lernen* propagiert wird, steht es in der Gefahr, durch *universalistische Relativierung* im 'heimlichen Lehrplan' erneut *eurozentristische Maßstäbe* zu favorisieren. Tatsächlich kann die einseitig instrumentellem Denken und wissenschaftlich-technischem Fortschritt verpflichtete Lebensweise des Westens kein Modell für die ganze Welt sein.

Die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten, das zeigten auch die Fragebögen, definierten ihre Beziehungen nicht mehr entlang postkolonialer historischer Erblasten, schon gar nicht aufgrund der Hautfarbe. Dies war erstaunlich, zumal die zimbabwischen Jugendlichen nie zuvor persönlichen Kontakt mit Menschen weißer Hautfarbe gehabt hatten. (Vielleicht gerade deshalb?!)

Worum es in Zukunft vor allem gehen muß, ist die Konzipierung und Erprobung meta- oder *transkultureller Lernformen*, in denen *feldabhängiges und feldunabhängiges Denken* unterschieden und trainiert werden kann. Solche Konzepte, die sich z.B. an den logischen Typen des Lernens von Gregory BATESON (Verhaltenslernen, Kontextlernen, Strukturlernen) oder diesen verwandten gestaltpädagogischen Überlegungen (Figur-Hintergrund; Identifikation-Disidentifikation; exzentrische Position) orientieren

könnten, liegen bislang nur in Ansätzen vor.

Bezogen auf Batesonschen Kategorien (vgl. Bateson 1981) läßt sich die entwicklungspädagogische Diskussion der letzten drei Jahrzehnte wie folgt zusammenfassen:

VERHALTENSLERNEN	KONTEXTLERNEN	STRUKTURLERNEN
<i>Dritte-Welt-Pädagogik</i>	<i>Entwicklungspädagogik</i>	<i>Interkulturelles Lernen</i>
internationale Verständigung durch staatliche Zusammenarbeit	Handlungsorientierung im eigenen Alltag	Integration verschiedener Ebenen: das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen

Bezogen auf die Phasen des Zimbabwe-Projektes kann in Anlehnung an das tetradische System in der Integrativen Therapie von Petzold (1985, S.80) sowie die Psychologie der Kontrollmeinung von Flammer (1990, S.297ff.) ein Prozeßschema zu den Ablaufphasen interkultureller Produk-

tionen entworfen werden.

**These (14): In den modernen Gesellschaften müssen sich Menschen ständig, in Zukunft in globalem Maßstab, an sich ändernde ökonomische, soziale und ökologische**

**Verhältnisse anpassen. Aber auch diese veränderten Verhältnisse sind das Resultat menschlicher Praxis. Die Interpretationen dieser Veränderungen wie der Praxis, die**

**diese Veränderungen hervorbringt, unterscheiden sich grundlegend voneinander. Um sie bei sich selbst wie bei anderen zu erkennen, bedarf es der Entwicklung breiter kognitiver und emotionaler Fähigkeiten zur Einfühlung im perspektivischen Rollenwechsel.**

### Prozeßschema zu Ablaufphasen interkultureller Produktionen

(Dauber, nach: Petzold, Flammer)

#### IV: NEUORIENTIERUNGSPHASE

(übertragen, anwenden)

Aufbau übergreifender Identitätsmuster  
Ich kann mich zwischen verschiedenen Zielen entscheiden

und entwickle dabei neue Selbstbilder und Selbstwertgefühle

**Was will ich bewirken?**

#### I: INITIALPHASE

(vorstellen, wahrnehmen)

Selbstvorstellung und Selbstidentifizierung

Ich nehme Ereignisse wahr, die mit eigenem Handeln verknüpft sind und kann dabei eigene und fremde Wirkungen unterscheiden.

**Was bewirke ich?**

#### II: AKTIONSPHASE

(erfassen, begreifen)

inhaltliche Aufgabenbestimmung unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes bzw. verschiedener Kontexte

Ich erkenne Wirkungen und Grenzen meiner eigenen Handlungen und bin daher imstande, bewußt Wirkungen zu verursachen. Dabei entwickle ich Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg, also Leistungserwartungen, die davon abhängig sind, in welchem Umfang mein Kontext eine Ausweitung von Kontrollausübung (als Einflußnahme) zuläßt.

**Was darf ich bewirken?**

#### III: INTEGRATIONSPHASE

(verstehen, aneignen)

praktische Umsetzung: Erstellen eines Werkes,  
einer Produktion unter Herausarbeitung seiner unterschiedlichen Bedeutungen und Symbolisierungsformen

Ich bin mir der eigenen Kontrolle über Ereignisse bewußt und kann sie mithin ausüben oder darauf verzichten, kann also mein eigenes Repertoire zur Ausübung von Kontrolle einsetzen. Dabei kann ich differenziert einschätzen, welche Anforderungen gestellt sind, über welche Kompetenzen ich verfüge und welcher Aufwand zum Erzielen bestimmter Wirkungen notwendig ist.

**Was kann ich bewirken?**

Menschen, deren Um- und Lebenswelt sich immer schneller verändert, die in immer rascherem Tempo neuen Herausforderungen ausgesetzt sind, ohne diese verstehen und in ihr Selbstbild integrieren zu können, werden sich solchem Lernen verweigern und dazu neigen, sich in fundamentalistische Denkweisen und Gruppen zurückzuziehen. Fundamentalismus in jeder Form ist die größte Gefahr für das Überleben einer humanen Zivilisation. Hier liegt die große Bildungsherausforderung am Ende dieses Jahrhunderts.

#### Literatur:

**Gregory Bateson:** Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders., Ökologie des Geistes, Frankfurt 1981, S. 362-399.

**Heinrich Dauber:** Global Development by Means of Local Involvement - Limits and Prospects of a Developmental Pedagogy, Vortrag an der Faculty of Education, University of Zimbabwe, März 1989. In: Human Resources Research Centre, Working Paper Number 5, University of Zimbabwe, Harare 1989.

**Heinrich Dauber:** „Globale Entwicklung als kulturelle Verwicklung - über Grenzerfahrungen in der entwicklungspädagogischen Bildungsarbeit“. In: Mythos Entwicklungshilfe - Entwicklungsruinen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg, Hg. von Dietmar Dirmoser et al., Gießen (Focus-Verlag), 1991, S. 134-155.

**Heinrich Dauber (Hg.):** Entwicklung und Erziehung. Abschlußbericht über ein Lehrforschungsprojekt WS 1989/90 - SS 1992. Gesamthochschul-Bibliothek, Kassel 1993.

**Heinrich Dauber, David Kandemiri, Venus Kimbini, Bernhard Kühnemund, Evermore Munyati, Reinhard Nolle (Hg.):** Das Projekt war doch ein Erfolg... Geschichte einer deutsch-zimbabwischen Begegnung von Lehrern und Schülern. Ein interkulturelles medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten und zwei Schulen in Deutschland und Zimbabwe, Frankfurt/M (IKO), 1997.

**August Flammer:** Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, Bern 1990.

**Wolfgang Hug/UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.):** Die Entwicklungsländer im Schulunterricht, Hamburg 1962.

**Heinz Moser:** Grundlagen der Praxisforschung, Weinheim 1995.

**Hilarion Petzold:** Psychodramatherapie, Paderborn 1985.

**Annette Scheunpflug/Klaus Seitz:** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung, zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“, Frankfurt (IKO), 1995.

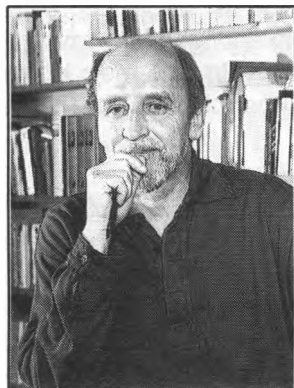
#### Anmerkungen:

1. Das Gesamtprojekt wurde in enger Zusammenarbeit mit Reinhard Nolle, Medienwissenschaftler an der GhK und Bernhard Kühnemund, Direktor der Freiherr-vom-Stein-Gesamtschule, Immenhausen, entwickelt und durchgeführt.

2. Die beteiligten Schüler haben dies am Ende des Projekts sehr genau durchschaut und in einem sarkastisch zugespitzten Kabarett auf den Punkt gebracht.

3. Umgekehrt wurde auf der Jahreshauptversammlung von BROT FÜR DIE WELT im Februar 1995 in Erfurt, auf der das Projekt vom deutschen Schulleiter kurz vorgestellt wurde, in der Diskussion über die Kosten des Projektes von einem Teilnehmer bemerkt, fünfhundert solcher Projekte hätten der Welt

mehr Frieden gebracht als der Einsatz der deutschen Truppen in Somalia - ein Unternehmen, das den deutschen Steuerzahler etwa 500 Mill. Mark kostete.



Heinrich Dauber, Jahrgang 1944, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaft (Erziehungs- und Schultheorie, einschließlich Weiterbildung), Geschäftsführender Vorsitzender des Referates für Schulpraktische Studien, Universität Gesamthochschule Kassel; Psychotherapie (Integrative Leib- und Bewegungstherapie DGIB, DGIK, DGGK).

BDW BDW BDW BDW BDW

#### Nächste Kommissionssitzung:

Hiermit laden wir herzlich zur nächsten Kommissionssitzung ein, die am Rande der Confitea in Hamburg vom Sonntag, 13. Juli bis Dienstag 15. Juli 1997 stattfinden wird. Der Sonntag (ab 11 Uhr) ist - wie in Hamburg vereinbart - ganz der Nachwuchsforschung gewidmet. Die Gruppe, die sich zu diesem Thema das letzte Mal zusammengefunden hatte, wird hier das Qualifikationsprofil besprechen und das weitere Vorgehen abstimmen. Personen, die nicht zur Gruppe der Nachwuchswissenschaftler gehören, können zuhören. Am Montag beginnt die Sitzung um 9 Uhr. Tagesordnungspunkte sind: Bericht der Nachwuchswissenschaftler, Arbeit auf der Confitea, zukünftige Strukturen, Finanzen, Tagung zum Thema „Forschungsmethoden“, Symposium auf dem DGfE-Kongreß, Terminplanung und Sonstiges. Der Dienstag wird voraussichtlich gemeinsam mit **Paulo Freire** gestaltet. Freire wird - vermutlich - ein Referat halten zum Thema „Die Globalisierung und ihre Folgen für die Pädagogik“ und dieses mit uns diskutieren.

Tagungsort ist die Universität Hamburg, Binderstraße 22, Raum 25. Da das letzte Mal nur sehr wenige Personen in Hamburg eine Übernachtung im Hotel benötigten, haben wir diesmal nicht vorausgebucht und bitten jeden, sich selbst eine Unterkunft zu besorgen. Gerne sind wir in Hamburg dabei behilflich (040/6541-2565). Anmeldung für die Tagung bitte bei Prof. Dr. Hans Bühler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fachbereich I, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten. Anmeldeschluß ist der 13. Juni 1997.

#### Übernächste Kommissionssitzung:

Die übernächste Kommissionssitzung findet gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft auf Zeit Interkulturelles Lernen, der Kommission Vergleichende Bildungsforschung und der Arbeitsgemeinschaft zur Frauenforschung vom 28. bis 30. November 1997 in Bonn (Gustav-Stresemann-Institut) statt. Das Thema der Tagung lautet „Forschungsmethoden“. Die genaue thematische Ausgestaltung ist noch in der Planung.

Da bei dieser Tagung die Weichen für die zukünftige Zusammenarbeit der Kommissionen gestellt werden, ist es wichtig, wenn möglichst viele Kommissionsmitglieder an ihr teilnehmen. Bitte deshalb den Termin nun schon notieren!

Anmeldung für die Tagung bitte bei Prof. Dr. Hans Bühler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fachbereich I, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten. Anmeldeschluß ist der 1. Oktober 1997.

#### Hinweis auf eine Schriftenreihe:

Allen interessierten Kolleginnen und Kollegen möchte ich auf diesem Wege bekanntgeben, daß ich mit Beginn des Jahres 1997 eine neue Schriftenreihe beim Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO) in Frankfurt herausgebe. Die Reihe trägt den Titel: *Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung* und soll sich der Publikation von Arbeiten (Monographien oder Sammelbänden) widmen, die sich dem folgenden inhaltlichen Profil zuordnen lassen.

Angeichts einer zunehmenden Globalisierung von Sozialisations- und Bildungsprozessen in der heutigen Welt können pädagogisch relevante Bereiche wie Kindheit, Familie, Jugend, Bildungs- und Ausbildungssysteme nicht mehr allein länder- oder regionspezifisch betrachtet werden. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine historisch bewußte und gesellschaftskritische Sozialwissenschaft sollte daher um Studien bemüht sein, die zur Aufklärung der Entstehung und zur produktiven Bewältigung der Effekte der Globalisierung von Sozialisationsprozessen und Bildungsentwicklungen in unserer Welt beitragen. Die historisch-vergleichende Betrachtungsweise kann auch benachbarten Fachdisziplinen wie beispielsweise Schultheorie, Sozialpädagogik, Interkultureller Pädagogik, Bildungssoziologie und